

Tippelt, Rudolf

Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 69-90. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42)



Quellenangabe/ Reference:

Tippelt, Rudolf: Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 69-90 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84434 - DOI: 10.25656/01:8443

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84434>

<https://doi.org/10.25656/01:8443>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik
42. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion
im historischen Kontext

Herausgegeben von

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Media Partner GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41143

Inhaltsverzeichnis

DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band	7

Teil I
Erziehung und Bildung im Lebenslauf

YVONNE SCHÜTZE	
Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert . .	16

JÜRGEN ZINNECKER	
Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien.	
Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert . .	36

RUDOLF TIPPELT	
Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter.	
Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen.	69

Teil II
Internationale und politische Aspekte

BERND ZYMEK	
Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung	92

ACHIM LESCHINSKY	
Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus	116

Teil III
Institutionen der Generationenordnung

PETER LUNDGREEN	
Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung	140

JÜRGEN OELKERS

Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der
deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. 166

MICHA BRUMLIK

Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische
Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen 186

ADOLF KELL

Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. 212

Teil IV

Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN

Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.
Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten 240

HEINZ-ELMAR TENORTH

Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert
und ihre Methoden. 264

Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter

Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen

Einschneidende Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft prägen das Lernen im Erwachsenenalter am Übergang zum 21. Jahrhundert. Insbesondere die seit den 70er Jahren erhobene Forderung nach lebenslangem und lebensbegleitendem Lernen wird in der europäischen bildungspolitischen Diskussion vor allem dadurch legitimiert, daß moderne Gesellschaften in ihren kulturellen, ökonomischen und politischen Leistungen auf die problemlösenden Kompetenzen angewiesen sind, die das Erziehungs- und Bildungssystem in verschiedenen Institutionen fördert und vermittelt, die heute aber auch immer häufiger in selbstorganisierten Lernprozessen angeeignet werden (vgl. BELANGER 1994; TIPPELT 1999). In bildungstheoretischen (vgl. DOHMEN 1996), in sozialisationstheoretischen (vgl. BRIM/WHEELER 1974; KOHLI 1991, S. 303f.; ARNOLD/KALTSCHMID 1986) sowie in lern- und wissenstheoretischen (vgl. FRIEDRICH/MANDL 1997, S. 237f.; REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1997, S. 355f.) Diskursen werden die Verzahnung von Schulbildung, Berufsbildung und Erwachsenenbildung und die Durchlässigkeit von Bildungswegen analysiert.

Im folgenden wird zunächst ein strukturierender und thesenhaft zugespitzter Rückblick auf die Erwachsenenbildung des 20. Jahrhundert gegeben (1.). Dabei zeigt sich, daß unter den Imperativen der „sozialen Frage“ bereits zu Beginn die soziale und kulturelle Integration der Bevölkerung eine zentrale Herausforderung an die Erwachsenenbildung war. Nach einer Gegenüberstellung der Forderung nach lebenslangem Lernen für alle und der aktuellen Weiterbildungsbeteiligung (2.) sowie der analytischen Aufgaben- und Funktionsbeschreibung der Erwachsenenbildung (3.) werden aktuelle Notwendigkeiten zur sozialen Integration und Partizipation älterer Menschen im Bildungsbereich erörtert (4.). In der Tradition der sozial differenzierenden Bildungs- und Adressatenforschung werden dann Probleme der sozialen Integration und Partizipation sozialer Gruppen, insbesondere unterprivilegierter Gruppen, skizziert (5.). Die neuere Milieuforschung fragt danach, ob die Pluralität des Lern- und Bildungsverständnisses der Bevölkerung teilnehmerspezifische Lernkontexte erfordert (6.) und wie das lebenslange Lernen für alle zu einer realistischen Möglichkeit verbesserter sozialer Integration und kultureller Partizipation werden kann (7.).

1. Strukturierender Rückblick: Pluralität und soziale Frage

Bereits seit den Anfängen der Erwachsenenbildung ließen die miteinander verflochtenen Intentionen der Aufklärung – qualifizierte Arbeitsbewältigung, kulturelle Selbstfindung, gesellschaftliche Mitgestaltung – die Beschränkungen von Lernprozessen auf die kindliche und jugendliche Lebensphase obsolet wer-

den. Beim Übergang zum 19. Jahrhundert war es die „Leserrevolution“, die die frühen kulturell integrierenden institutionellen Formen der Lesegesellschaften hervorbrachten. Die Expansion des Zeitschriftenwesens führte seit Ende des 18. Jahrhunderts zu einem sprunghaften Anstieg von Bibliotheks- und Klubräumen, denn Lesen aktivierte auch ein Kommunikationsbedürfnis, das über gepflegte Unterhaltung hinausging und auch ökonomischen und beruflichen Interessen diente (vgl. TIETGENS 1999, S. 28). Der Übergang und der Anfang des 20. Jahrhunderts ist dann bereits durch jene Pluralisierung und teilweise Zersplitterung der Erwachsenenbildung geprägt, die bis heute für diesen Bildungs- und Lernbereich typisch ist.

Erstens entfaltete sich eine bürgerlich getragene Volksbildung, die in Reaktion auf die soziale und die nationale Frage des 19. Jahrhunderts die Verbreitung allgemeiner, geistiger und sittlicher Bildung bei allen Bürgern anstrebte, die Gelegenheiten zur beruflichen Aus- und Fortbildung entwickelte, das Angebot der Volksbibliotheken verdichtete und gesellige Vergnügungen und Unterhaltungsabende veranstaltete. Die Teilhabe und Berührung der sozialen Klassen sollte letztlich die soziale und politische Integration fördern (vgl. DRÄGER 1984). Zweitens wollte der „Volksverein für das katholische Deutschland“ auf der Basis hoher moralischer Ansprüche an den Vorstellungs- und Erfahrungskreis des Arbeiters anknüpfen, was allerdings aufgrund didaktischer und personeller Probleme nur teilweise gelang. Auch hier sind die Ziele sozialer und kultureller Integration klar akzentuiert. Drittens versuchte die Arbeiterbewegung in ihren Arbeiterbildungsschulen (insbesondere in Berlin) Elementarfächer, berufliche Fächer und politische Bildung in Balance zu vermitteln. Bis zum Kriegsausbruch im Jahr 1914 schwankte die Bildungsarbeit zwischen Funktionärsschulung und Massenarbeit, zwischen Politischer Theorie und Reformpraxis, zwischen Qualifizierung und Arbeiterkultur. Die vierte Strömung der Erwachsenenbildung ging von den Universitäten aus, denn fast alle Universitäten und Technischen Hochschulen boten popularisierte Hochschulkurse an, und es gelang in erstaunlichem Umfang, kleinbürgerliche und proletarische Schichten anzusprechen. Es gab hier geschlechtsspezifische Besonderheiten: Die Universitätsausdehnung erreichte in kulturwissenschaftlichen und philosophischen Bereichen zahlreiche Frauen, während Frauen in naturwissenschaftlichen Feldern stark unterrepräsentiert waren (vgl. TIETGENS 1999, S. 37).

Für die Erwachsenenbildung blieben nach dem ersten Weltkrieg zunächst die Aufgaben und Probleme die gleichen: Wie kann einerseits die Integration des einzelnen durch Lernen gefördert werden, und welchen Beitrag leistet die Bildung der Erwachsenen, um andererseits die Handlungsfähigkeit des Gemeinwesens zu gewährleisten. Die demokratisch motivierte Unterstützung der Gemeinden und des Staates, die tolerant sich entfaltenden Arbeitsgemeinschaften, sicher auch die stärker betrieblich-ökonomische Zwecksetzung der Erwachsenenbildung waren für die Weimarer Zeit typisch. Zwischen 1933 und 1945 kam es zu einem grundlegenden „Kontinuitätsbruch“, und lediglich die ins Exil getriebenen Erwachsenenbildner konnten einen „geistigen Widerstand“ gegen die gleichgeschaltete, offiziell dem Amt Volksbildungswerk in der NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude“ unterstellte Massenbildung behaupten (FEIDEL-MERTZ 1999, S. 50). Gegen die als individualistisch, humanistisch und sozialistisch verseucht geltende plurale Erwachsenenbildung der

Weimarer Zeit wurde jenseits der klassischen Bildungseinrichtungen eine totalitäre Erwachsenenarbeit angesiedelt, die Massentourismus, ländliche Kulturarbeit sowie verordnete politische Schulung und formierte Erziehung massiv ausweitete (vgl. TENORTH 1988, S. 257). Die Lernarbeit mit Erwachsenen diente der Stabilisierung nationalsozialistischer Herrschaft, Integration war Folge von Zwang.

Eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der faschistischen Vergangenheit fand erst in den 60er Jahren statt, der Wiederaufbau der Erwachsenenbildung nach 1945 war aber zunächst von der Idee der Alliierten geprägt, wonach die Deutschen durch „reeducation“ zu demokratischen Institutionen und Verhalten bewegt werden sollten. Durchgesetzt hat sich in Westdeutschland eher das britische Konzept der „educational reconstruction“, das die verantwortliche Mitwirkung der Deutschen beim Aufbau eines neuen demokratischen Bildungssystems einpflanzte (vgl. SIEBERT 1999, S. 55). Die Spaltung der westdeutschen und der ostdeutschen Erwachsenenbildung war schon vor der Gründung der BRD und DDR vollzogen, weil sich in Ostdeutschland demgegenüber unter sowjetischer Führung die Idee der sozialistischen Umerziehung, der besonderen Förderung der Bauern und Arbeiter und der betriebsnahen kollektiven Ausbildung realisierte. H. SIEBERT (1999) bringt die Nachkriegsentwicklung der westdeutschen Erwachsenenbildung auf den Begriff: Pluralismus und wirtschaftlicher Aufschwung in den 50er Jahren, realistische Wende und Planungseuphorie in den 60er Jahren, Verrechtlichung und Zielgruppenorientierung in den 70er Jahren, Modernisierung und Krisenstimmung in den 80er Jahren, Internationalisierung und Postmoderne in den 90er Jahren. Empirisch lassen sich diese Orientierungen insbesondere für die Volkshochschulbewegung gut untermauern (vgl. TIPPELT 1994).

Die Analyse der aktuellen Trends der Erwachsenenbildung kann sich auf diesen thesenhaft zugespitzten Rückblick stützen, die Analyse wird aber genauer, wenn sie in systematischer Perspektive die Forderungen nach lebenslangem Lernen einbezieht (vgl. KADE 1997; LENZEN 1997, S. 5f.).

2. Lebenslanges Lernen und Weiterbildungsbeteiligung

Lernen im Erwachsenenalter und Bildungsprozesse über die Lebensspanne werden heute einem sehr anspruchsvollen Katalog von Erwartungen ausgesetzt, denn es gilt, Bildung für alle anzubieten und selbstgesteuertes, selbstbestimmtes und kreatives Lernen für alle zu initiieren. Lernen von Erwachsenen ist in der von der UNESCO geforderten Lerngesellschaft (vgl. BELANGER 1994) auf die permanente Beratung der individualisierten Lernentscheidungen verwiesen, der Einfluß der natürlichen Lernumgebungen, auch des Arbeitsplatzes ist zu bedenken und zu nutzen, die durch die Reduktion der Lebensarbeitszeit und durch die demographische Entwicklung entstehende freie Zeit des einzelnen ist durch Lernprozesse anzuregen, kritische Lebensereignisse sind zu bearbeiten und die allgemeine und berufliche Sekundarbildung sowie die Hochschulbildung sind stärker zu vernetzen (vgl. DOHMEN 1991, 1999).

Aus *institutioneller* Perspektive basiert das Lernen im Erwachsenenalter seit den 50er Jahren auf wichtigen Ordnungsgrundsätzen der Erwachsenenbildung

bzw. Weiterbildung, wie dem Subsidiaritätsprinzip, dem Träger- und Angebotspluralismus, der Flächendeckung und der allgemeinen Zugänglichkeit der Angebote, der Freiwilligkeit der Teilnahme sowie der öffentlichen Verantwortung. Diese Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung, die das Lernen im Erwachsenenalter absichern, beruhen auf einem sich historisch herausgebildeten breiten Konsens der pluralen Träger, sind aber bislang nicht durch ein Bundesgesetz geregelt.

Aus *individueller* Perspektive haben Lern- und Bildungsprozesse über die Lebensspanne keine teleologische Struktur, denn es lassen sich keine präzisen Lern- und Erziehungsziele für ein auf den Lebenslauf gerichtetes Lernen benennen. Der Lebenslauf ist kontingent, es findet eine langsame fortschreitende Festlegung von Lebensformen statt und der Kombinationsraum von Möglichkeiten richtet sich auf eine erhoffte oder erwartete Zukunft (vgl. LUHMANN 1997, S. 11). Erwachsenenbildung wird im Kontext lebenslaufbezogener Lern- und Bildungsprozesse zu einer zeitlich begrenzten und partiellen Hilfe im immer neu beginnenden und unabschließbaren Projekt individueller Selbstbestimmung. Die nur kurz- und mittelfristigen formalen und nonformalen Weiterbildungsveranstaltungen sind im Unterschied zum Lebenslauf in hohem Maße zielorientiert und müssen gegenüber Teilnehmern und Geldgebern eine kontrollierte Zielerreichung und Qualität garantieren.

Seit langem kann man eine sehr hohe Wertschätzung von Lernen und Bildung im Erwachsenenalter konstatieren, aber gleichzeitig ist man doch auch damit konfrontiert, daß eine große Diskrepanz zwischen dieser Wertschätzung und der tatsächlichen Lernaktivität von Erwachsenen besteht. Ungefähr die Hälfte der Bevölkerung partizipiert an den expandierenden Angeboten der organisierten Erwachsenenbildung in der fortgeschrittenen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft auch heute nicht. Dies ist seit langem eine Herausforderung an das Lernen im Erwachsenenalter und berührt die wichtige Funktion der Erwachsenenbildung, auch zur sozialen Integration in einer Gesellschaft beizutragen.

Ein genauerer Blick in die klare, wenngleich sich auf relativ grobe Indikatoren stützende Weiterbildungsstatistik zeigt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, 1996, S. 13), daß die Weiterbildungsbeteiligung der 19- bis 65jährigen in Deutschland in den beiden letzten Jahrzehnten um fast 20% zunahm, so daß zum letzten Erhebungszeitpunkt im Jahre 1997 bereits 48% der deutschen Bevölkerung in den alten und den neuen Ländern zumindest an einer Bildungsveranstaltung partizipierten. Allerdings wissen wir, daß sich diese Expansion keineswegs naturwüchsig fortentwickelt und die Weiterbildungsstatistik verdeutlicht, daß nicht alle sozialen Gruppen von dieser Bildungsexpansion in gleicher Weise profitieren: Insbesondere der Bildungs- und Berufsstatus, das Geschlecht, die Region und das Alter wirken sich auf die Weiterbildungsbeteiligung aus. In dieser immer wieder ermittelten geringeren Weiterbildungsbeteiligung beispielsweise von Frauen in der beruflichen Bildung, von älteren Menschen oder der ländlichen Bevölkerung spiegeln sich noch immer Defizite der Weiterbildungsversorgung und ein eklatanter Mangel bei der Einlösung des Postulats des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens für alle.

3. Aufgaben und Legitimation des Lernens im Erwachsenenalter

Zu den wichtigsten Argumenten für das Lernen im Erwachsenenalter gehören heute folgende bildungspraktische und bildungspolitische Zweckbestimmungen (vgl. HEID 1999, S. 340):

- in der grundlegenden Bildung Erreichtes kumulativ weiterführen,
- in der grundlegenden Bildung Versäumtes nachholen,
- interindividuelle Bildungsunterschiede ausgleichen,
- im Laufe der Zeit überholte Qualifikationen durch neues Lernen ersetzen und
- durch Lernen im Erwachsenenalter Ermöglichtes oder zu Ermöglichendes in der grundlegenden Bildung einsparen.

Auf ein gravierendes Problem dieser Weiterbildungspostulate hat H. HEID (1999, S. 341f.) aufmerksam gemacht: Lernen im Erwachsenenalter kann zu einer Bagatellisierung der grundlegenden Bildung führen, obwohl wir wissen, daß Lernen im Erwachsenenalter in hohem Maße von den aufgebauten Lernmotivationen und den Lernerfolgen in der grundlegenden Bildung profitiert. Blickt man genauer auf die Ziele und Inhalte von Lernen im Erwachsenenalter, ist festzuhalten, daß trotz der durch den sozialen Wandel in der Gesellschaft ausgelösten Problemverschiebungen und den Rückbelastungen in einzelnen Teilbereichen der Erwachsenenbildung sich traditionell übergreifende Aufgaben erhalten haben: die qualifizierende, die kulturell bildende, die sozialisierende und die sozial integrierende Aufgabe des Lernens im Erwachsenenalter.

Die *qualifizierende* Aufgabe richtet sich zunehmend auf den Anspruch auf ein selbstgestaltetes und praxisnahes Lernen, denn es geht darum, die an inhaltlich anspruchsvoller Arbeit interessierten Individuen in ihrem Gestaltungswillen zu fördern und zu unterstützen. Personalentwicklung und Qualitätsmanagement sind daher die wichtigsten Stichworte, die die qualifizierenden Aufgaben des Lernens vor allem der betrieblichen Weiterbildung benennen (vgl. MEISEL 1999; TIPPELT 2000, S. 13f.). Auf der anderen Seite richten sich die Angebote des Lernens im Erwachsenenalter auch an die Opfer des Arbeitsmarktes. In der Weiterbildungsforschung mußte festgestellt werden, daß heute kein direkter kausaler Zusammenhang zwischen Lernen im Erwachsenenalter und beruflicher Sicherheit bzw. beruflichem Aufstieg besteht (vgl. NOLL 1987). Allerdings wurde das qualifizierende Lernen aus engen fachspezialisierten Bezügen im Sinne eines verengten Fachmenschentums herausgelöst, und qualifizierendes Lernen richtet sich zunehmend auf die Förderung breiter und hybrider fachlicher Kompetenzen, auf selbstverantwortliches Lernen stützende methodische Kompetenzen, auf Gruppenarbeit voraussetzende soziale Kompetenzen, auf soziale Verantwortung einschließende kooperative Kompetenzen und auch auf in modernen Arbeitsprozessen wichtige selbstreflexive individuelle Kompetenzen (vgl. ERPENBECK/HEYSE 1999). Die kompetenztheoretische Fundierung der qualifizierenden Aufgaben in der Erwachsenenbildung unterstützt ein auf Flexibilität und Mobilität gerichtetes Lernen. Dabei wird die Überwindung von „trägem Wissen“ immer bedeutsamer, denn nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch Wissenskommunikation und Wissenstransfer sind heute tragende Begriffe des qualifizierenden beruflichen und betriebli-

chen Lernens. Individuelles und organisationales Wissensmanagement haben wesentlich die Aufgabe, aus den unendlichen Informationen die für den beruflichen und alltäglichen Kontext relevanten Wissensbestände selbständig herauszufinden (vgl. REINMANN-ROTHMEIER u.a. 1999). In der praktischen Bildungsarbeit werden deshalb offene Lernorte, die traditionsreiche Projektmethode, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit stützende Methoden und Arbeitsgemeinschaften immer wichtiger (vgl. SIEBERT 1999). In konstruktivistischer Sicht wirkt Wissen dann nachhaltig, wenn es situiert ist, d.h. in lebensweltliche und reale Handlungskontexte eingebunden werden kann (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1997, S. 372f.; GERSTENMAIER 2000, S. 58).

Die *sozialisierende* Aufgabe des Lernens im Erwachsenenalter richtet sich einerseits darauf, universelle und leistungsbezogene Normen in traditionellen Institutionen und Organisationen zu fördern, andererseits wurde in jüngerer Vergangenheit immer deutlicher, daß auch selbstverantwortliche Gruppen in der sogenannten Verantwortungsgesellschaft in ihrem zivilen bürgerschaftlichen Engagement unterstützt werden müssen (vgl. ETZIONI 1997). Das Lernen bezieht also informelle Netzwerke von sozialen Gruppen mit ein. Die Kooperation von bürgerschaftlichen kooperativen Assoziationen und Selbsthilfegruppen mit ihren typischen informellen und lehrerunabhängigen Formen aktiven Lernens auf der einen Seite und den historisch gewachsenen formalen Organisationen der Erwachsenenbildung auf der anderen Seite ist insbesondere für Prozesse lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens notwendig (vgl. DOHMEN 1997, S. 18). Die sozialisierende Aufgabe des Lernens im Erwachsenenalter zielt heute daher auf die Intensivierung der sozialen Selbstverantwortung von Individuen und Gruppen (vgl. LOSCH 1988).

Die *kulturell reproduktive* Aufgabe des Lernens im Erwachsenenalter ist auf Wertevermittlung und Auseinandersetzung mit Werten gerichtet. Humanität entwickelt sich in weltoffenen (gegen dogmatische) und international aufgeklärten (gegen partikuläre) Formen der allgemeinen Weiterbildung. Die Steigerung der Rollenübernahmefähigkeit und Empathie, das Wecken des Interesses am anderen sind Grundbegriffe einer in der Erwachsenenbildung geförderten interkulturellen Kompetenz geworden (vgl. SCHÄFFTER 1991). Die kulturell reproduktive Aufgabe des Lernens hat auch den Wertewandel zu berücksichtigen, z.B. den Wunsch, individuelle Freiheit und subjektives Beurteilungsvermögen stärker zu realisieren und gleichzeitig Sekundärtugenden wie Disziplin und Pflichterfüllung in ihrer relativen Bedeutung zu erkennen. Die kulturell bildende Aufgabe zeigt sich darin, daß Weiterbildung versucht, die Menschen für die eigene Geschichte und für andere Völker, Kulturen und Sprachen aufzuschließen. Es soll Verständnis für andere Menschen auch jenseits der nationalen Grenzen geweckt werden, für deren Sitten, Landschaften und Lebenswelten. Die Internationalisierung und Globalisierung der Moderne, wachsende gesellschaftliche Komplexität, wachsende Bürokratisierung und zunehmende Unüberschaubarkeit oder Pluralisierung haben Menschen aus festen Solidaritätsstrukturen und zweifelsfreien Normensystemen herausgelöst. Das sogenannte Unbehagen in der Moderne offenbart sich auch als Sehnsucht nach Sicherheit und Geborgenheit; gleichzeitig haben konträr hierzu grenzüberschreitende Probleme des Umweltschutzes, der internationalen Sicherheit und des Informationsaustausches alle idyllischen Wünsche nach regional parti-

kularer Abgeschlossenheit obsolet werden lassen. Weil Kooperation heute internationale Zusammenarbeit erfordert, ist es eine wichtige kulturelle Aufgabe, zur Orientierung an einer universalen Gemeinschaft beizutragen. Wenn kulturelle, politische und soziale Lebensbezüge der Nachbarn und darüber hinaus begriffen werden sollen, ist es naheliegend, organische Solidarität auf das Lernen voneinander zu gründen.

Die *sozial integrierende* Aufgabe des Lernens im Erwachsenenalter schließlich ist in besonderer Weise mit der Zielgruppen- und Adressatenorientierung der Erwachsenenbildung verbunden. Diese besagt, daß die Interessen von TeilnehmerInnen in verschiedenen Umgebungen und verschiedenen sozialen Milieus beim Lernen im Erwachsenenalter zu berücksichtigen sind. Eine falsch verstandene lebensweltorientierte Bildungsarbeit ist angebotsorientiert, und man glaubt zu wissen, was für die Teilnehmer richtig und gut ist. Sozial integrierend kann das Lernen im Erwachsenenalter aber nur dann sein, wenn man danach fragt, welche Interessen und Wünsche, also welche Nachfrage nach Lernangeboten in der Weiterbildung unter regionalen, geschlechtsspezifischen, altersbezogenen und sozialen Aspekten formuliert wird.

4. Soziale Integration und Lernprozesse über die Lebensspanne

Zu einer immer wichtiger werdenden Kategorie beim Lernen im Erwachsenenalter unter dem Aspekt der sozialen Integration gehört heute das Alter (vgl. KRUSE 1999; KADE 1994). Von einem systematischen Lernen im Erwachsenenalter von älteren Menschen kann vor den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts nicht gesprochen werden. Erst nach 1970 gewinnt die Bildung älterer und betagter Menschen an Bedeutung, weil von der falschen Defizithypothese des Alterns abgerückt wird und sich die Erkenntnis durchsetzt, daß Erwachsene – trotz kognitiver Veränderungen – mit zunehmendem Alter weiterhin über Lernfähigkeit verfügen: „Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nimmt im Alter ab, die Lernprozesse sind störanfälliger, kurzfristig Gelerntes kann schlechter erinnert werden, im Gegensatz dazu sind früher gelernte Inhalte gut abrufbar. Das semantische Gedächtnis (in dem Inhalte mit einem höheren Komplexitäts- und Abstraktionsgrad gespeichert sind) arbeitet schlechter als das episodische Gedächtnis, in dem konkrete Inhalte – zum Beispiel konkrete Ereignisse und Situationen – gespeichert sind ... Auch im Bereich des Lernens und des Gedächtnisses finden sich zahlreiche interindividuelle Unterschiede.“ (KRUSE/RUDINGER 1997, S. 58f.) Besonders positiv wirken sich Lern- und Gedächtnisleistungen aus, die in früheren Lebensjahren erbracht worden sind, denn das Vorwissen und die Ausbildung von Lernstrategien, die in den besuchten formellen Bildungsinstitutionen und in informellen Lernsettings (in der Familie, im Beruf, in den sozialen Lebenswelten und „Milieus“) aufgebaut werden, wirken bis ins hohe Alter fort (vgl. KRUSE 1999).

Es ist aufgrund mehrerer Trends zu vermuten, daß auch im nächsten Jahrzehnt das Lernen der Älteren bedeutsamer und zu einem festen Angebotssegment der Weiterbildungsträger wird (vgl. KADE 1994):

Erstens ist mit einer weiter steigenden Lebenserwartung in unserer Gesellschaft zu rechnen. Bereits die zurückliegenden demographischen Entwicklun-

gen und auch die vorliegenden Prognosen weisen darauf hin, daß der Anteil Älterer an der gesamten Bevölkerung in den nächsten 30 Jahren weiter wachsen wird und daß dabei auch der Anteil der Ältesten (der über 75jährigen) stark ansteigt. Zweitens erfreut sich diese wachsende Gruppe der über 60- und der über 75jährigen im Vergleich zu früheren Generationen eines besseren Gesundheitszustands, so daß heute nicht nur die jungen Alten (die 60- bis 70jährigen), sondern auch die über 70jährigen an organisierten Lernangeboten teilnehmen. Drittens wirkt sich zunehmend das in unserer Gesellschaft steigende Schul- und Ausbildungsniveau der Bevölkerung beim Lernen im Erwachsenenalter aus. Abgestuft nach Jahrgangsgruppen kommt dieser Bildungseinfluss bei jüngeren Rentnern, bei Frührentnern und vor allem bei älteren Arbeitnehmern zunehmend zur Geltung. Immer häufiger verfügen diese älteren Menschen über zurückliegende intensive Bildungs- und Weiterbildungserfahrungen, sind an das Lernen gewöhnt, so daß sich die Gruppe der bildungsfernen Älteren langsam abbaut. Auch die Medienangebote machen sich neben den Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungserfahrungen bemerkbar und können das Lernen im Erwachsenenalter anregen. Dieser Einfluss des wachsenden Bildungsniveaus und der Bildungsexpansion wird sich gerade in den nächsten Jahrzehnten bei der Weiterbildungsnachfrage und damit beim organisierten Lernen der Erwachsenenbildung immer deutlicher auswirken. Letztlich ist bei der älteren Generation auch ein Bewußtseinswandel festzustellen, denn immer weniger ältere Menschen identifizieren sich mit einem Defizitmodell vom Alter, das die Älteren pauschal als hilfsbedürftig, krank oder zurückgezogen stigmatisiert (vgl. KRUSE 1999).

In der erwachsenenpädagogischen Forschung ist seit den grundlegenden Arbeiten von E. ERIKSON (1966) anerkannt, daß die ontogenetische Entwicklung ein lebenslanger Prozeß ist. Keine Altersstufe monopolisiert die menschliche Entwicklung, denn über die gesamte Lebensspanne können kontinuierliche und kumulative, aber auch überraschende und diskontinuierliche Lernprozesse auftreten. Während sich ERIKSON noch vornehmlich der Krisenbewältigung über die Lebensspanne widmete, hebt die moderne Lern- und Entwicklungsforschung die Multidirektionalität ontogenetischer Veränderung hervor. In neueren Studien (vgl. BALTES 1997, S. 197f.) wird ein Wechselspiel von Autonomie und Abhängigkeit konstatiert, so daß bei den Älteren eine Dynamik zwischen Wachstum, Aufrechterhaltung und Verlustregulierung im Lebensverlauf zu beobachten ist. Entwicklung ist also keinesfalls nur immer Zuwachs an Kapazität oder Zuwachs im Sinne höherer Effizienz. Während in der ersten Lebenshälfte das Hauptziel des Lernens darin besteht, ein hohes Maß an Autonomie zu erreichen, wird es im fortgeschrittenen Alter immer wichtiger, kreativ und produktiv mit Abhängigkeiten und Unselbständigkeiten umzugehen. Die Prävention gegen Abhängigkeit ist eines der wichtigen Ziele des Lernens im höheren Erwachsenenalter, denn die Erhaltung von Kompetenz sichert das Zusammenspiel von Leistungsfähigkeit und persönlichem Wachstum. Für die Erwachsenenbildung ist aus diesen pädagogisch-psychologischen und entwicklungspsychologischen Arbeiten die Erkenntnis der hohen Veränderbarkeit und Plastizität menschlicher Entwicklung auch im mittleren und höheren Erwachsenenalter sehr wichtig (vgl. TIPPELT 1999, S. 335). Die konkreten Lernbemühungen und der Entwicklungsverlauf wiederum variieren in starker Abhängig-

keit von der Lebenslage, und im historischen Kontext ist festzuhalten, daß die altersbedingte Entwicklung und die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens stark von den soziokulturellen Bedingungen geschichtlicher Epochen und dem spezifischen Zeitverlauf geprägt sind. Dies konnte die Lebensverlaufsforschung klar zum Ausdruck bringen.

Die soziologisch orientierte Lebensverlaufsforschung hat aufzeigen können, daß institutionelle Vorgaben die Lebenslagen und die individuellen Lebensläufe prägen (MAYER 1990). Gesellschaftliche Entwicklungen, gerade wenn sie Brüche zeigen, hinterlassen auf der Ebene individueller Lebensverläufe Spuren und prägen die Anlässe für das Lernen im Erwachsenenalter.

Ein Beispiel: Trotz der Verschiedenheit der Teilnehmer/-innen in der Erwachsenenbildung gibt es Gemeinsamkeiten, die sich aus den Generationenerfahrungen der jeweiligen Altersgruppe ergeben. Diese Gemeinsamkeiten resultieren aus einem „kollektiven Kohortenschicksal“, das – folgt man der Lebensverlaufsforschung – auch die individuellen Lebensläufe und damit die individuell formulierten Ziele und Wünsche an das Lernen im Erwachsenenalter prägt. In bezug auf die kollektive Kohortenerfahrung lassen sich unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse beispielsweise für die zwischen 1920 und 1940 Geborenen einige der in der eingangs (1.) rückblickenden Skizze formulierten Feststellungen konkretisieren:

Die Kinderzahl dieser Altersgruppen ist im Vergleich zu den heute üblichen Geburtenzahlen noch deutlich höher. Die Bildungsexpansion, die ihre Kinder bereits erfaßte, führte dazu, daß die Kinder als frühe Mitverdiener zum Haushaltseinkommen nicht zur Verfügung standen. Finanzielle Belastungen sind daher ein beschränkender Faktor des Lernens im Erwachsenenalter. Die genannten Jahrgänge mußten nach dem Krieg erst eine neue materielle Basis für eine Familiengründung schaffen, so daß sich manche Heirat verzögerte. Die Konzepte der Partnerschaft waren noch überwiegend am traditionellen Rollenbild weiblicher und männlicher „Normalbiographien“ ausgerichtet, was zur Benachteiligung von Frauen in der beruflichen Weiterbildung beitrug – ein Trend, der sich erst in den letzten zwei Jahrzehnten abschwächte. Die Akzeptanz weiblicher Berufstätigkeit nahm zwar bereits in dieser Altersgruppe zu, aber viele Frauen mußten berufliche Tätigkeiten mit niedrigem Status verrichten, so daß es für Frauen dieser Altersgruppe eher selten möglich war, Identität im Erwerbsleben zu entfalten. Sie waren noch stark auf die Familie und den Haushalt als ihre „eigentlichen“ Wirkungsgebiete verwiesen, was auch ihre Bildungsinteressen prägte. Viele dieser Generation sind ohne väterliche Erziehung groß geworden, auch ist der Anteil der Waisen in dieser Altersgruppe besonders hoch. In der Schule wurden die heute „jungen Alten“ während der Nazizeit politisch indoktriniert. Nach dem Kriege mußte diese Generation mit Hilfe politischer „reeducation“ eine neue demokratische Identität aufbauen. Die Schul- und Berufskarrieren waren aufgrund der gesellschaftlichen Umbruchsituation bei vielen gestört, das Bildungs- und Ausbildungsniveau lag im Vergleich zu heute im Bevölkerungsdurchschnitt deutlich niedriger. Mancher wurde aus einer normalen Bahn geworfen und mußte sich auch durch Bildung und Ausbildung neu orientieren. Auch in der Nachkriegszeit erlebten viele dieser Altersgruppe körperliche Entbehrungen am eigenen Leibe, erlebten Arbeitslosigkeit und marginale Beschäftigungen. Im Ausbildungs- oder Berufsbe-

reich, aber auch in der Familie und im Freundeskreis wurde eine Neustrukturierung des Lebens notwendig. Typisch sind der häufige Wechsel der beruflichen und betrieblichen Stellung, ausgeprägte innerbetriebliche Karrieren und ein häufiger Wechsel von Arbeiterpositionen in Angestellten- und Beamtenpositionen. Berufliche Weiterbildung eröffnete daher beruflichen und sozialen Aufstieg. Der finanzielle Druck, das materielle Streben, die Fortschritte bei der Erwerbstätigkeit und der wirtschaftliche Aufstieg ließen wenig Zeit für Muße und frei gestaltbare Zeit. Für viele war Freizeit mit privatem Rückzug verbunden, die Medien wurden „das Fenster zur Welt“, nicht die öffentliche Weiterbildung. Eigentum galt dieser Generation als Sicherheit und war zugleich statuserhöhend. Viele Personen dieser Jahrgänge gingen nach dem Krieg beim Aufbau ihrer Existenz daher bei der Eigentumbildung erhebliche finanzielle Verpflichtungen ein, die ihnen viele Jahre und Jahrzehnte einen entbehrensreichen und stark auf die berufliche und materielle Stabilisierung gerichteten Alltag abverlangten. Darunter litt – anfangs auch bei den Frauen – die Partizipation an der allgemeinen Weiterbildung. Im Vergleich zu den Nachkriegsgenerationen erfolgten das Lernen und die Aneignung von Wissen häufiger praxisnah und erfahrungsorientiert. Viele Qualifikationen wurden nicht in der Erstausbildung, sondern über berufliche Fortbildung erworben. Ein früher Ruhestand wird von den einen als eine wohlverdiente Pause von einem anstrengenden Arbeitsleben empfunden, der endlich Zeit dafür läßt, Dinge zu tun, die man schon immer tun wollte – darunter auch eine erweiterte kulturelle Bildungspartizipation. Die anderen sehen darin kein Geschenk, sondern einen Verlust an Verantwortung und eine damit verbundene Unterforderung („disengagement“). Für beide in dieser Weise grob unterschiedenen Gruppen ist es wichtig, dem Verlust der Erwerbsrolle durch neue befriedigende Rollen zu begegnen, wozu das Lernen im höheren Erwachsenenalter einen Beitrag leistet.

Mit der Zugehörigkeit zu Generationen, Kohorten und Altersgruppen sind also besondere Berufs- und Lebenschancen sowie besondere Problembelastungen verbunden, die die sozial integrierende Funktion der Erwachsenenbildung herausfordern.

Die konkrete Bildungsarbeit kann sich selbstverständlich nicht nur und auch nicht in erster Linie an kohortenspezifischen Erfahrungen ausrichten, sondern wird sich an den Verschiedenheiten der Zielgruppen und der einzelnen Gruppenteilnehmer orientieren müssen. Wie ist eine Orientierung an den Interessen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen aber zu gewährleisten?

Im folgenden muß dieses sehr breite Problem- und Forschungsfeld weiter eingeeengt werden. Angeregt durch die für die Erwachsenenbildung und die Bildungsforschung auch heute noch faszinierende Göttingen-Studie (vgl. STRZELEWICZ u.a. 1966) und die Oldenburg-Studie (vgl. SCHULENBERG u.a. 1978), die zu Recht als Leitstudien der Erwachsenenbildung bezeichnet werden (vgl. SCHLUTZ 1992), sollen einige Ergebnisse der sozial differenzierenden Bildungsforschung diskutiert werden.

5. Soziale Ungleichheit in der traditionellen Adressatenforschung

Der Zusammenhang von sozialer Lage und Bildung, insbesondere von sozialer Lage und Erwachsenenbildung wurde seit langem analysiert: Die Tradition von sozial differenzierenden Bildungsstudien, die wir in der Weiterbildung der Adressatenforschung zuordnen, geht mit ihren Pionierarbeiten bis zur Jahrhundertwende zurück. Diese Forschungsrichtung unterstützt die eingangs hervor gehobene Integrationsfunktion der Erwachsenenbildung und fragt bereits am Übergang zum 20. Jahrhundert nach erweiterten Partizipationschancen verschiedener Bevölkerungsgruppen (vgl. BARZ 1999; TIPPELT 1999). Hierzu einige wissenschaftshistorische Anmerkungen:

Die Integration von Teilnehmern in Erwachsenenbildungsveranstaltungen war schon im Jahre 1895 in Wien ein Forschungsproblem. Man sammelte systematisch Zahlenmaterial zu Veranstaltungsthemen, Hörerzahlen nach Alter und Geschlecht und ab 1898 auch zum sozialen Hintergrund der Hörschaft. L.M. HARTMANN, Mitinitiator der Wiener Universitätsausdehnungsbewegung, versuchte auf diese Weise, Hörerinteressen und Teilnahmemotive zu erschließen, um dann durch ein neues Weiterbildungsangebot neue Teilnehmer zu gewinnen. Er setzte sich damit in Widerspruch zur Mehrheit seiner Mitstreiter in der österreichischen Volksbildungsbewegung, weil diese ihre Bildungsaufgaben darin sahen, „in einen objektiven Kosmos der Wissenschaften einzuführen“ (VOGEL 1959, S. 63). HARTMANNs frühes Interesse am Teilnehmer markiert die „Entdeckung des Adressaten“ und bedeutet zugleich den Beginn der Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. Dies paßt zur später erhobenen Forderung R. VON ERDBERGS (1921), Teilnehmerorientierung zu praktizieren und die „inneren seelischen und geistigen Dispositionen“ der Teilnehmer bei der Bildungsarbeit zu berücksichtigen. V. ENGELHARDT (1926) formulierte Interessenprofile einzelner Berufsgruppen, indem er Bildungsveranstaltungen von über vierzig Berufsgruppen auswertete. Eines seiner wichtigsten Ergebnisse ist – bei der Dominanz der Frauen in der allgemeinen Weiterbildung – auch heute noch diskutierbar: „Die Interessenverteilung bei Frauen entspricht dem, in bürgerlichen Kreisen geltenden Idealen der allgemeinen Bildung, ganz gleichgültig, ob es sich um proletarische oder bürgerliche Frauen, Arbeiterinnen, Angestellte oder Hausfrauen handelt ... Die Interessenverteilung des Mannes unterscheidet sich von derjenigen der Frau durch die viel geringere Rolle, welche literarisch-ästhetische Fächer spielen, und durch den viel größeren Einfluß, den Beruf- und Klassenlage des Mannes ausüben.“ (ENGELHARDT 1926, S. 32f.) Auch die ersten Typologien der Kursteilnehmer in der Erwachsenenbildung sind auf diese Studien zurückzuführen, denn ENGELHARDT unterscheidet den Typus des Fachmenschen, des politischen Menschen, des ästhetisch-literarischen Menschen und einen inhomogenen Typus (sozusagen als Restkategorie). Auch W. HOFFMANN (1930) sieht in seiner grundsätzlichen Betrachtung über „Individuum und Typus als Gegenstand der Leserkunde“ trotz aller Pluralisierungstrends als praxisnahe Forschungsaufgabe, die Vielheit der Erscheinungen nach ihren typischen Merkmalen zu ordnen. Ende der 20er Jahre führte L. RADERMACHER (1932) eine kreative Fragekartenaktion bei Besuchern des Wiener Volksheims, der damals größten weltanschaulich neutralen Volksbildungseinrichtung Wiens, durch und kam zu dem überraschenden Ergebnis, „daß die Besucher des Volksheims im

wesentlichen aus den nicht gebildeten Schichten der Bevölkerung stammten, wobei ‚nicht gebildet‘ eine Beschränkung des Schulbesuchs auf Volks- und Bürgerschule ausdrücken soll“ (RADERMACHER 1932, S. 476). Eine kompensatorische Leistung der Volksbildung, die die soziale Integration benachteiligter Gruppen fördert, schien nachweisbar. Allerdings ermittelte RADERMACHER auch typische Differenzen zwischen Frauen und Männern, denn diese interessieren sich zwar ungefähr gleich stark: „zunächst für die uneigentlichen Bildungsfächer (Sprachen und grundlegende Kurse) und danach für die geisteswissenschaftliche Wissensgruppe (Philosophie, Psychologie, Geschichte usw.). Von hier ab wendet sich aber das Interesse der Männer deutlich den Naturwissenschaften ... zu, auf die erst in einigem Abstand die Literatur und Kunst, Medizin und Zeichnen folgen. Das Hauptinteresse der Frauen dagegen gilt nach der Philosophie zunächst der Literatur und Kunst, und erst an vorletzter Stelle der Skala stehen die Naturwissenschaften.“ (Ebd., S. 470) Die von RADERMACHER entwickelte Lern- und Bildungstypologie kann teilnehmerorientiertes Lernen und damit sozial integrierendes Lernen stärken: „Die männlichen Berufsgruppen ... suchen dort zweierlei: sie wollen einerseits Bildungslücken schließen, die innerhalb ihres Arbeits- und Lebensbereichs stören, und sie wollen andererseits Bildungsneuland erobern, das über ihren aktuellen Arbeits- und Lebensbereich hinausgeht. Nach der Art der zu schließenden Bildungslücken lassen sich zwei Hauptschichten von Volkshöhrern unterscheiden, der H-Typus und der A-Typus, so bezeichnet nach der Tatsache, daß der erste am deutlichsten durch die Handarbeiter, der andere durch die Angestellten repräsentiert wird. Der H-Typus hat elementare Bildungsgrundlagen nachzuholen oder zu festigen (elementares Rechnen, Schreiben, Lesen), während für den A-Typus, dem die elementaren Fächer selbstverständlich geläufig sein müssen, die Fremdsprachen eine solche Bildungslücke darzustellen scheinen.“ (Ebd., S. 482)

Eine sensible, Teilnehmermotive erschließende Adressatenforschung hat in einer totalitären Gesellschaft keinen Platz. Daher erfolgte erst in den 50er Jahren eine Fortsetzung dieser Tradition. Beispielsweise ermittelte H.-O. RITZ (1957) mit Hilfe der Hörerstatistik der VHS Wuppertal in den 50er Jahren die „Bildungsinteressen der sozialen Schichten“, wobei er sich stark alters- und geschlechtsspezifischen Interessenschwerpunkten zuwandte. An den damals gängigen Modellen sozialer Differenzierung bemängelt RITZ deren ungenaue Kategorien insbesondere für jene Gruppe, die noch nicht oder nicht mehr im Erwerbsleben steht. Zutreffend war seine einfache, aber wichtige Einsicht, daß bei Hausfrauen, aber auch bei Rentnern oder Schülern und Studenten nicht davon ausgegangen werden kann, daß sie in sozialer Hinsicht aus einer einheitlichen Schicht stammen. In seiner Zusammenfassung hält RITZ weitsichtig den für die Aufgabe sozialer Intergration wichtigen Befund fest: „Die höheren Schichten der Angestellten, der Beamten und Selbständigen weisen eine beachtliche innere Verwandtschaft ihrer Interessen auf. Sie bevorzugen deutlich den ästhetisch-künstlerischen Bereich, lehnen Berufswissen, Englisch und Französisch ab, beschäftigen sich aber mit Vorliebe mit sonstigen Fremdsprachen wie Italienisch, Spanisch, Portugiesisch usw. Naturwissenschaften lehnen sie ab, ebenso Gesellschaftskunde.“ (RITZ 1957, S. 210)

Nach weiteren Hörerbefragungen beispielsweise an der VHS Dortmund (vgl. GÖTTE 1959) wurden einige Studien durchgeführt, die sich im Rückblick

als moderne Pionierarbeiten der empirischen Adressatenforschung bezeichnen lassen (SCHULENBERG 1957). Ein im Kontext sozialer Integration bis heute relevantes Hauptergebnis besteht darin, daß eine große Diskrepanz zwischen der großen Wertschätzung von Bildung und auch Weiterbildung an sich und einer nur sehr schwach ausgeprägten faktischen Bildungsaktivität besteht. Auch wenn die faktische Bildungsaktivität seit den 70er Jahren erheblich stärker wurde (siehe oben, immerhin hat sich die Weiterbildungsquote in 20 Jahren verdoppelt), besteht diese Diskrepanz von äußerst hoher Wertschätzung und deutlich zurückhaltenderer individueller Bildungspraxis bis heute weiter (vgl. FRIEBEL u.a. 1994; BARZ/TIPPELT 1998; Bundesministerium für Bildung und Forschung 1996).

In der Göttinger Studie werden mehrere Erhebungen aufeinander bezogen, u.a. geht es dabei darum, empirisch zu überprüfen, welche Vorstellungen die deutsche Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, wozu sie verhilft oder was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet (vgl. STRZELEWICZ u.a. 1966, S. 39). Schon in der ideengeschichtlichen und sozialhistorischen Einleitung dieser Studie führt STRZELEWICZ eine für die Ergebnisinterpretation wichtige Unterscheidung ein. Die Mehrdeutigkeit des Bildungsbegriffs oszilliere zwischen den Polen eines romantischen Innerlichkeitsideals und der äußerlichen Rollenzuweisung im Rahmen der gesellschaftlichen Statushierarchie: „Auf der einen Seite ist Bildung zum Merkmal einer Statushierarchie oder eines Rollensystems geworden. Auf der anderen Seite erschien Bildung als persönliche Ausformung, die von Charakter zeugte, von geistigen Voraussetzungen oder der Gunst anderer Bedingungen abzuhängen schien und nichts mit gesellschaftlichen Unterschieden zu tun hatte. In dieser Antinomie zwischen einer sozial-differenzierenden Deutung und einer personal- oder charakterlich-differenzierenden Deutung des Bildungsbegriffs ... versteckt sich aber gleichzeitig auch die Spannung zwischen einer der Demokratisierung verbundenen und einer von ihr abgewandten Haltung.“ (STRZELEWICZ u.a. 1966, S. 31)

Beim sozial-differenzierenden Syndrom, das unteren sozialen Schichten zugeordnet wurde, lagen die Akzente auf Merkmalen wie Schulbildung, soziale Position, gutes Benehmen und Wissensumfang, beim personal-differenzierenden Syndrom der gehobenen Schichten dagegen lagen die Schwerpunkte im Sozialverhalten, bei der Ausbildung von Toleranz und einer „Gruppengesinnung“. Auch hinsichtlich der Weiterbildungsaktivitäten selbst formulierte die Göttinger Studie zum ersten Mal das Bild von der Weiterbildungsschere: Je höher das formale Niveau des erreichten Schulabschlusses und je länger der Schulbesuch ist, um so größer die Neigung und Eignung für das Weiterlernen im Erwachsenenalter (vgl. STRZELEWICZ 1973, S. 153). Beim organisierten Lernen im Erwachsenenalter in bezug auf die Teilnahme am Angebot der VHS wird idealtypisch unterschieden: „Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist aktiver Volkshochschulbesuch zu erwarten bei einem Angestellten: Anfang 20, ledig, Abitur, dissident (verstanden nicht im politischen Sinne, sondern als Nichtmitglied der katholischen oder protestantischen Kirche), in wirtschaftlich guten Verhältnissen und in Berlin lebend. Dagegen ist mit geringerer Wahrscheinlichkeit aktiver Volkshochschulbesuch zu erwarten bei einer Arbeiterin: Ende 50, verwitwet, Volksschule, katholisch, mit geringem Lohn, in einem Dorf in Rheinland-Pfalz lebend.“ (Ebd., S. 182)

Die Oldenburg-Studie (vgl. SCHULENBERG u.a. 1978, 1979) versuchte, die sozialen Determinanten (beispielsweise Beruf, familiäre Situation) für das organisierte Lernen im Erwachsenenalter näher zu bestimmen. Im Vergleich zur Göttinger Studie wurde eine starke Verschiebung in den Bildungsvorstellungen deutlich: Antworten, die personale, affektive oder charakterliche Dimensionen zur Kennzeichnung eines gebildeten Menschen hervorheben, wurden seltener (der Rückgang von 43% auf 18%), dagegen wurde Bildung nun stärker als ein formales Vermögen aufgefaßt, das als Instrument für bestimmte Zwecke erworben und verwertet werden kann (von 50% auf 71%). Die Gliederung nach typischen Lebenslagen (vgl. SCHULENBERG u.a. 1979, S. 12) kann als ein erster Schritt zur Überwindung des damals geläufigen klassischen Schichtmodells der sozialen Differenzierungen angesehen werden. Der Oldenburg-Studie lagen Sozialschichten zugrunde, die „zwar den herkömmlichen Schichtungsschemata ähneln, aber bewußt nicht von Kennzeichnungen der Über- und Unterordnung“, sondern von grundlegenden sozialen Lebensumständen ausgehen (ebd., S. 13). Diese Studie kann in mancher Hinsicht als ein Vorgriff auf aktuelle Milieukonzepte in der Bildungs- bzw. Weiterbildungsforschung verstanden werden, und sie kann darüber hinaus Aussagen über die intergenerationale Schichtmobilität und den Einfluß des Elternhauses auf die Bildungsbereitschaft machen: „Es zeigt sich, daß in allen Sozialschichten die Befragten, deren Väter Arbeiter oder Landwirte waren, einen geringeren Index für Bildungsbereitschaft erreichen als die Befragten, deren Väter Angestellte, Beamte oder Selbständige waren. In der Bildungsbereitschaft der Erwachsenen wirkt also das Milieu der Herkunftsfamilie nach.“ (Ebd., S. 25) Interessant auch der Hinweis, daß der Bildungsabschluß für das Lernen im Erwachsenenalter wichtiger ist als die komplexer definierte Schichtzugehörigkeit. Teilweise als Replikation der Göttinger Studie angelegt, wird das anschauliche Bild von der Weiterbildungsschere bestätigt, und es kann aufgezeigt werden, daß die Wertschätzung der Weiterbildung und die tatsächliche Teilnahme stark auseinanderklaffen. Dabei verstärkt sich dieser Widerspruch zwischen Image und Lernverhalten ebenfalls scherenartig bei ungünstigen sozialen Faktoren. Immer geht es hierbei um organisiertes Lernen.

6. Soziale Milieuforschung und soziale Integration

Die neuere Zielgruppen- und Adressatenforschung (vgl. BARZ 1999) kann an diese zurückliegenden Studien anknüpfen, insbesondere an jene aktuellen Analysen, denen das neuere Modell sozialer Milieus zugrunde liegt.

Die Milieuforschung interessiert sich für soziale Ungleichheit, berücksichtigt aber, daß sich in den letzten Jahren in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften die Erkenntnis durchsetzte, daß eine am Schicht- oder Klassenmodell orientierte Sozialstrukturanalyse älterer Prägung immer weniger ein ausreichendes Instrument zur Beschreibung gesellschaftlicher Teilgruppen liefern kann (vgl. MÜLLER 1992; HRADIL 1987, 1992, 1994). Das kontinuierliche Anknüpfen an die durch die soziale Frage inspirierten Klassen- und Schichtkonzepte beim Übergang zum 20. Jahrhundert ist nicht möglich. Den neueren Entwürfen gemeinsam ist das Anliegen, den sozialen Raum nicht mehr allein

durch sozioökonomische Determinanten zu strukturieren, sondern die durch Kategorien des Lebensstils und durch soziokulturelle und sozioästhetische Gemeinsamkeiten definierten sozialen Milieus stärker zu berücksichtigen (vgl. MÜLLER 1992). Anregend sind in diesem Zusammenhang die Analysen P. BOURDIEUS (1982), der die symbolischen Konkurrenzkämpfe um stilistische Exklusivität, in denen sich die jeweiligen Gruppen gemäß ihrer Teilhabe an den ökonomischen und kulturellen Ressourcen profilieren, analysiert. Letztlich stellen bei BOURDIEU die Einbeziehung der ästhetischen Dimension und die damit verbundenen Differenzierungsmöglichkeiten eine Erweiterung, aber keine Infragestellung der traditionellen Schicht- und Klassentheorie dar. Der Kulturosoziologe G. SCHULZE, der die Erlebniskomponente als Strukturmerkmal sozialer Ungleichheit einbezieht und damit Geschmacksfragen eine ganz eigenständige Rolle bei der Gruppenbildung zuweist, unterscheidet sich hier grundsätzlich. Für SCHULZE hat sich die Ästhetik vollständig von der Ökonomie emanzipiert, die wichtigsten Milieudeterminanten sind bei ihm nur noch das Alter und das Bildungsniveau. Auf dieser Basis beschreibt er das Niveaumilieu, das Integrationsmilieu, das Harmoniemilieu, das Selbstverwirklichungsmilieu und das Unterhaltungsmilieu. Im Gegensatz hierzu liegt die Basis der milieuorientierten Sozialstrukturanalyse in neueren Arbeiten darin, bei der Großgruppenbildung und Milieukonstruktion sowohl die soziale Lage als auch die alltagsästhetischen Lebensstile zu berücksichtigen. Darüber hinaus gehen in die Milieudiagnose grundlegende Wertorientierungen ebenso wie Alltagsroutinen, Wunsch- und Leitbilder, Ängste und Zukunftserwartungen ein. Die grundlegende Definition sozialer Milieus allerdings bleibt: Soziale Milieus fassen Menschen zusammen, die sich in Lebensstil und Lebensführung zumindest ähneln, also in gewisser Hinsicht Einheiten innerhalb der Gesellschaft bilden (vgl. HRADIL 1992; MÜLLER 1992). Im Gegensatz zu sozialen Schichten lassen sich soziale Milieus nicht nur nach Berufsstatus, Bildungsabschluß und Einkommen hierarchisch ordnen, sondern sie stehen auch horizontal nebeneinander, wenn man Wertewandel, Lebensziele und Lebensstile als Unterscheidungsmerkmale berücksichtigt. Es ist davon auszugehen, daß die sozialen Milieus jeweils besondere Interessen im Bildungsbereich haben und daß sie lebenslanges Lernen sehr unterschiedlich auffassen. Die Milieu- und Lebensstilsforschung kann einerseits Behauptungen von einer Entstrukturierung oder gar Auflösung hierarchischer Sozialstrukturen widerlegen, ohne andererseits die Individualisierung von Lebensläufen in Frage zu stellen. Sie weist auf unterschiedliche soziale Lagen hin, arbeitet milieuspezifische Differenzierungen im Bildungsbereich heraus, liefert damit aber wichtige Hinweise für die soziale Integration im Erwachsenenalter.

Milieuforschung hat praktische Konsequenzen für die Bildungsarbeit. In einer auf die politische Bildung bezogenen Studie wurde gefolgert, daß sich tief in den Grundorientierungen und Erlebnisweisen des sozialen Milieus verankerte Barrieren nicht einfach durch die Verknüpfung unterschiedlicher Lebenswelten im gemeinsamen Seminardiskurs überwinden lassen, seien sie sozial-emanzipatorisch auch noch so gut gemeint. „Politische Bildung muß zunächst dort ansetzen, wo die sozial-ästhetische Segmentierung der Gesellschaft ihre Alltagswirksamkeit am nachhaltigsten entfaltet, nämlich an den unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmustern, alltagsästhetischen Emp-

findungen und bevorzugten Erlebnisweisen des Sozialmilieus.“ (FLAIG/MEYER/UELTZHÖFFER 1993, S. 163)

In einer eigenen qualitativen Studie haben wir in Freiburg in Anlehnung an die Göttinger und die Oldenburger Studie das Bildungsverständnis von über hundert Frauen erhoben und auf der Basis subjektiver Konstruktionen zur eigenen Bildungsbiographie, zu aktuellen Weiterbildungsinteressen und den Assoziationen zu Bildung und Schule milieuspezifische und milieuübergreifende Dimensionen für Bildungs- und Lernprozesse über die Lebensspanne gewonnen. In einer vergleichend angelegten Studie stellt H. BARZ (1999) fest, daß sich bei Frauen und Männern für die Milieudifferenzierung insbesondere sechs Dimensionen als besonders bedeutsam erweisen: Schulbildung und Zertifikate, Wissensvorrat, Herzensbildung und Lebenserfahrung, Umgangsformen und Distinktion, Selbstverwirklichung sowie Orientierung in der Welt der Gegenwart. Der jeweilige milieuspezifische Bildungsbegriff, die Schulerinnerungen und die familialen Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen wirken sich bei Männern und Frauen aller sozialen Milieus auf deren Weiterbildungsinteressen aus. Nimmt man die aktuelle bildungspolitische Forderung zum lebenslangen Lernen aller sozialer Gruppen ernst, müßte es unter dem Anspruch sozialer Integration auch gelingen, die folgenden drei Milieus anzusprechen: das traditionslose Milieu, das traditionelle Arbeitermilieu und das hedonistische Milieu.

Im *traditionslosen Arbeitermilieu* ist der Anschluß an die organisierte Weiterbildung bislang nicht gelungen. Erfahrungen in der organisierten beruflichen oder allgemeinen Weiterbildung lagen kaum vor, und eine freiwillige Partizipation war nicht festzustellen. Dies hat einerseits mit einem sehr engen finanziellen Budget zu tun, ist aber andererseits vor allem auf die Erfahrungen im Bildungssystem zurückzuführen, denn viele haben abgebrochene Schul- und Berufskarrieren. Im Rückblick wird die Schule vor allen Dingen mit hohen Anforderungen und Streß in Verbindung gebracht, und man erinnert unbefriedigende Schulerfahrungen: schlechte Noten und schlechte Zeugnisse, Arreste und Strafarbeiten. Schon das Wort „Bildung“ ist in diesem Milieu eher fremd, denn man spricht eher davon, daß jemand „intelligent“ sei, nicht aber gebildet. Der gebildete Mensch stelle sich im praktischen Leben ungeschickt an, umgekehrt sei der ungebildete eher unbeschwert und unkompliziert, sei spontaner und glücklicher. Personen, die in der Schule gescheitert sind, aber es aufgrund ihrer Lebenserfahrung dennoch zu etwas bringen, verdienen höchsten Respekt und werden in diesem Milieu hoch angesehen. Bildung bedeutet neugierig zu sein, lebenslanges Lernen geschieht durch Erfahrungen in Alltagssituationen und über Medien. Sofern man sich an die Schule erinnert, geschieht dies immer in bewußter Gegenüberstellung zur Familie. Obwohl Schule schon negative Gefühle erzeugt, galt sie doch als Zufluchtsort und als das „kleinere Übel“ zur angespannten familialen Situation. In der Schule fühlte man sich häufig bloßgestellt, auch weil die meist stark dialekt- oder soziolektgefärbte Sprache von Lehrern kritisiert und bisweilen lächerlich gemacht wurde. Lehrpersonen sind daher keine Modelle, sondern sie sind sehr negativ besetzt. Aber in der Schule lerne man sich durchzuboxen. Dieser heimliche Lehrplan ist vielen in Erinnerung. Die Schule selbst habe es nicht geschafft, Defizite, die aus den Lebensräumen im Elternhaus, in der Nachbarschaft und aus dem Wohnviertel herrühren, zu kompensieren oder aufzufangen, sondern vielmehr tat diese das ihre in

der Spirale des Mißerfolgs. Auch wenn man diese Lernerfahrungen nicht auf die eigenen Kinder übertragen will, zeigt sich doch in vielen Fällen, daß die Kinder in Kontinuität der elterlichen Bildungswege häufig Ausbildungen abgebrochen haben.

Im *traditionellen Arbeitermilieu* ist Erwachsenenbildung durchaus renommiert, aber man fühlt sich von vielen Angeboten ausgegrenzt. Bei den eigenen Bildungsabschlüssen dominieren die Hauptschule und die Realschule, und meist hat man nach der Schule eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Ein guter Hauptschulabschluß ist höher angesehen als ein schlechtes Abitur. Das Bildungsverständnis ist ambivalent: Einerseits wird selbstbewußt auf eine wissensunabhängige Bildung hingewiesen, die vor allen Dingen durch soziale Kompetenz und gleichzeitige Offenheit charakterisiert wird, denn Bildung sei vor allem die Fähigkeit, sich auf andere Menschen einzustellen. Um gebildet zu sein, um lebensklug und mitmenschlich zu werden, müsse man nicht unbedingt hohe Bildungsabschlüsse haben, denn – so eine verbreitete Haltung in diesem Milieu – wahre Bildung sei nicht unbedingt lehrbar. Andererseits wird skeptisch beobachtet, daß Bildung eine höhere gesellschaftliche Sphäre kennzeichnet, zu der man sich selbst nicht zugehörig fühlt. Man habe die anderen, an der Hochkultur Partizipierenden, oft als arrogant und überheblich erlebt. Zu dieser anderen Form der Bildung habe man nur gelegentlich und passiv Zugang, was sich zum Beispiel darin zeigt, daß bei den Bildungsassoziationen häufig der Begriff des Zuhörens genannt wird, nicht aber der des Erarbeitens. Lebenserfahrung ist also ein ganz zentraler Bereich, der auf Bildung einwirke, während Bildungszertifikate nur sehr bedingt etwas über Bildung ausdrücken. Auf die Schule zurückblickend, bedauern viele, daß ihnen Chancen im Lern- und Bildungsbereich vorenthalten wurden, die sie heute im Erwachsenenalter nicht mehr kompensieren können.

Für das *hedonistische Milieu* ist eine besonders selektive Arbeits- und Partizipationsbereitschaft charakteristisch. Abgebrochene Schul- und Berufskarrieren sind zahlreich, ohne daß ein deutlicher Schwerpunkt des Niveaus der Bildungsgänge bestehen würde. Das klassisch-humanistische Bildungsideal erscheint als Feindbild, und erfolgreiche Mitschüler werden schnell als Streber diffamiert. Dennoch ist Bildungserfolg nicht unwichtig, aber man müsse sich im Bildungsbereich eben „durchwursteln“ und mit minimalem Aufwand maximale Ansprüche und Erfolge realisieren. Die Schulkritik erscheint gegenüber anderen Milieus pauschal: Schule sei lebensfern, Lehrer schwach, Sport einseitig, das Soziale habe gefehlt, und es war alles „reichlich langweilig und öde“. Besonders auffällig ist das Fehlen irgendeiner Karriere- und Zukunftsplanung, und das gilt heute wie damals während der Schulzeit. Eine attraktive Weiterbildung wird hier als besonders interessen- und freizeitbezogen beschrieben und muß erfolgsstützend und in diesem Sinne nützlich sein.

Das Bildungs- und Lernverständnis anderer sozialer Milieus unterscheidet sich hiervon gravierend, und von einer aktiven Partizipation auch am organisierten lebenslangen Lernen kann ausgegangen werden:

Das *neue Arbeitnehmersmilieu* engagiert sich in der Erwachsenenbildung kalkulierend, und es pflegt – wie schon in der Schule – einen eher spielerischen Umgang mit Lernanforderungen. Energie und Zeit wird kurzfristig vor Prüfungen mobilisiert. Die Leistungsbereitschaft ist also hoch selektiv und wird gerne

in Teamarbeit eingebracht. Die „Leichtigkeit des Schülerseins“ prägt auch die Rolle in der Erwachsenenbildung. Im *aufstiegsorientierten Milieu* dominieren mittlere und gehobene Abschlüsse, bereits in der Schule zeigte man großen Ehrgeiz und eine hohe Leistungsbereitschaft. Die zahlreichen Self-made-Karrieren in diesem Milieu stützen die Überzeugung, daß sozialer Aufstieg machbar ist und daß ausgewählte qualitätskontrollierte Angebote der Erwachsenenbildung die individuelle Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit steigern können. Im *konservativ gehobenen Milieu* dominiert eine hohe Formalbildung, die meisten haben Abitur, Fachhochschulreife oder darüber hinaus auch ein Hochschulstudium zu Ende studiert. Vom Elternhaus wurde bereits die innere Einstellung vermittelt, daß Bildung den Habitus prägt. Die humanistische Mitgift der Familie, der Schule und der außerschulischen Bildungsbereiche (breite Interessen u. a. in Kunstgeschichte, Musik, alte und neue Sprachen) wird positiv bewertet, ebenso wie der pädagogische Bezug zu und das Wachsen am Vorbild eines Lehrers oder einer Lehrerin. Der Privilegien, die man durch höhere Bildung hat, ist man sich bewußt, und dies erfüllt viele mit einem allerdings *nicht* zur Schau getragenen Stolz. Zurückhaltung ist ein hoher Wert in diesem Milieu. Der Bildungsbegriff wird nicht in Frage gestellt, aber es wird deutlich darauf hingewiesen, daß Bildung mehr als reines Fach- und Spezialwissen sei. Auf die Vermittlung von Umgangsformen und von „Manieren“ wird Wert gelegt, allerdings findet sich im Zentrum des Bildungsbegriffs die Vorstellung, daß Bildung mit Glück, Lebensqualität und Bereicherung für das Leben in engem Zusammenhang stehe. Im deutlichen Unterschied zu anderen Milieus wird der gebildete Mensch aber auch durch seinen großen Schatz an literarischem und historischem Grundwissen beschrieben. Das lebenslange eigenverantwortliche Lernen ist tief verankert, und die freiwillige Bildungsaskese, die mit Anstrengung, Ehrgeiz, Lernen und auch Pauken verbunden ist, wird in das eigene Lernkonzept integriert. Das *kleinbürgerliche Milieu* ist geprägt durch mittlere Bildungsabschlüsse, denn Realschul- und Hauptschulabschlüsse mit abgeschlossener Berufsausbildung sind typisch. Bildung wird hier stark mit Fachwissen und mit Zertifikaten in Zusammenhang gebracht. Gute Schulabschlüsse, Berufsbildungs- und Weiterbildungszertifikate gelten als persönlichkeitsfördernd. Der gebildete Mensch hat eine hohe Autorität, wobei Herzensbildung, Toleranz, Rücksichtnahme, Anstand und gute Umgangsformen mit Bildung assoziiert werden. Auch hier werden Lernen und Lebenserfahrung aufeinander bezogen, denn „das Leben bildet selbst“. Harmonie ist ein zentraler Wert in diesem Milieu. Einzelne Lehrer, denen man Gehorsam und eine große Anpassungsbereitschaft entgegengebracht hat, und Schule generell werden häufig romantisch verklärt. Es gibt in diesem Milieu eine große Bildungsbeflissenheit, deshalb werden auch Weiterbildungsangebote stark genutzt, sofern sie praxis- und eindeutig problembezogen sind. Auch geht es darum, die subjektiv als Belastung empfundenen Bildungsbenachteiligungen zu kompensieren. Die Bildungseliten im *(technokratisch) liberalen Milieu* sind mit allen Anforderungen in der Schule souverän umgegangen, erreichten höchste Bildungsabschlüsse, haben aber Freiräume und autonome Handlungsspielräume früh eingeklagt. Von den Pädagogen erwarten sie Flexibilität und mehr Professionalität, aber vor allem die Möglichkeit, daß Bildungsinstitutionen Raum zur Selbstverwirklichung schaffen. Ähnlich argumentieren die Bildungseliten im *alternativen Mi-*

lieu, wenngleich diese die soziale Komponente des Lebensraums in Bildungsinstitutionen noch stärker betonen. Eine zu starke kognitive Ausrichtung und der Frontalunterricht werden kritisiert. Lebenslanges Lernen und Bildung diene in erster Linie der Meisterung einer schwieriger zu bewältigenden gesellschaftlichen Zukunft und baue neben ganzheitlichem Lernen auch auf kreative Lebensbewältigung.

7. Resümee

Wenn man diese hier nur angedeutete Pluralität des Lern- und Bildungsverständnisses verschiedener sozialer Milieus und Gruppen resümiert, sehen sich Pädagogen und Bildungsforscher vor neue Aufgaben gestellt:

Zum einen wird die große Bedeutung des lebenslangen Lernens für alle sozialen Gruppen zunehmend erkannt, zum anderen dient Teilnehmerforschung und Zielgruppenarbeit unter den immer stärker zur Geltung kommenden Imperativen der ökonomischen Rentabilität und Effizienzsteigerung in Weiterbildungsinstitutionen heute der unverzichtbaren Profilbildung. Zielgruppen- und adressatenbezogene Förderprogramme sind auch heute notwendig, wenn der Anspruch auf lebensbegleitendes Lernen für alle in einer öffentlichen Verantwortung verpflichteten subsidiären und pluralen Weiterbildungssystemen eingelöst werden soll.

Milieuforschung ist bislang kaum mit der Analyse von Bildungsbiographien systematisch in Verbindung gebracht worden. Aus einem Vergleich der subjektiven Schulerinnerungen mit den aktuellen Weiterbildungsinteressen läßt sich dennoch die These formulieren, daß die Einstellung zur Bildung häufiger durch Kontinuität und seltener durch Diskontinuität geprägt ist (vgl. TIPPELT 1999; TIPPELT 1999a). Konkreter: Wünsche, die man an die Schule hat, finden eine Entsprechung im Bereich der Weiterbildung, Defizite und problematische Lern- und Schulerfahrungen prägen eine negative Einstellung zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen. Der Bildungsbegriff ist in vielen Milieus ganzheitlich geprägt, aber nicht immer wird die kognitive, soziale und emotionale Entfaltung der Persönlichkeit mit einer Bildungsinstitution assoziiert. Und: Die traditionelle Unterscheidung von sozial-differenzierendem Bildungsbegriff und personal- oder charakterlich-differenzierendem Bildungsbegriff ist auch heute nachzuweisen, wobei sich die Bildungseliten ihrer Distinktionsgewinne durch Bildung und Lernen wohl bewußt sind.

Es erfordert ein hohes Maß pädagogischer Kompetenz und stark ausgeprägter Empathie und soziokultureller Toleranz, wenn es gelingen soll, den sehr verschiedenen milieuheterogenen Weiterbildungsinteressen gerecht zu werden. Setzt sich in der Weiterbildung häufig und möglicherweise sogar gegen die Intentionen oder hinter dem Rücken der Anbieter eine relativ milieuhomogene Zusammensetzung von Kursen durch, so besteht demgegenüber die pädagogisch interessante Herausforderung, mit den heterogenen sozialen Milieus gemeinsam zu arbeiten und so einen hoch einzuschätzenden Beitrag zur sozialen und kulturellen Integration in unserer Gesellschaft zu leisten. Diese pädagogisch begründete Aufforderung gilt insbesondere für das interkulturelle Lernen, auf das hier nicht eingegangen werden konnte.

Wer das Lernen im Erwachsenenalter in gesellschaftlichen Funktionsbezügen und im Kontext historisch sich wandelnder sozialer Strukturen betont, muß auch hervorheben, daß dieses Lernen trotz der sozialen und gesellschaftlichen Bezüge einen individuellen Aufbau von Wissens- und Interessensstrukturen impliziert. Lernen im Erwachsenenalter ist – wie eingangs auch benannt – lediglich eine partielle Hilfe bei der lebenslangen Entwicklung von individueller Identität, eine Hilfe jedoch, die die kognitive, soziale und moralische Entwicklung von Kompetenzen des Individuums stimuliert. Lernen kann von außen angeregt, nicht aber durchgehend von Institutionen organisiert werden. (vgl. SIEBERT 1999). Faßt man Lernen als aktive und konstruktive Prozesse auf, so sind die Lernumgebungen und die Passung des organisierten Lernens an die vorausgesetzten Anregungsgehalte und Restriktionen der teilnehmerspezifischen Lernkontexte von großer Bedeutung. Situiertes Lernen ist an reale Lernumgebungen gebunden, wie sie beispielsweise beim „cognitive apprenticeship“ oder dem „authentischen Lernen“ angestrebt werden (vgl. GERSTENMAIER/MANDL 2000). Die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen konnte in der Vergangenheit und wird verstärkt in der Zukunft von der adressaten- und teilnehmerbezogenen Forschung nur gewinnen.

Literatur

- ARNOLD, R./KALTSCHMID, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1986.
- BALTES, P.: Die unvollendete Architektur der menschlichen Ontogenese: Implikationen für die Zukunft des 4. Lebensalters. In: Psychologische Rundschau 48 (1997), S. 191–210.
- BARZ, H.: Soziale Milieus und Erwachsenenbildung. Theorie und Empirie sozialer Differenzierung für die Weiterbildungspraxis. Habilitationsschrift. Freiburg 1999.
- BARZ, H./TIPPELT, R.: The influence of Social Milieus on attitudes and activities of women in lifelong learning. In: P. ALHEIT/E. KAMMLER (Hrsg.): Lifelong learning and its impact on social and regional development (European Conference, Bremen 3.–5. Oktober 1996) Bremen 1998.
- BELANGER, P.: Lifelong Learning. The Dialectics of „Lifelong Education“. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Special Issue: Lifelong Education (1994), S. 353–382.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 1996.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn 1999.
- BOLTE, K.M./HRADIL, S.: Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 1984.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982.
- BRIM, O.G./WHEELER, S.: Erwachsenen-Sozialisation. Sozialisation nach Abschluß der Kindheit. Stuttgart 1974.
- DOHMEN, G.: Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn 1991.
- DOHMEN, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn 1997.
- DOHMEN, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1999.
- DRÄGER, H.: Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: E. SCHMITZ/H. TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 76–92.
- ENGELHARD, V.: Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen. Eine auf Grund des Materials der Volkshochschule Groß-Berlin durchgeführte statistische Untersuchung. Frankfurt a.M. 1926.
- ERDBERG, R. v.: Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen

- (1921). In: J. HENNINGSSEN (Hrsg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart 1960, S. 40–61.
- ERIKSON, E.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. 1966.
- ERPENBECK, J./HEYSE, V.: Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Münster u.a. 1999.
- ETZIONI, A.: Die Verantwortungsgesellschaft. Frankfurt a.M. 1997.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen ²1999, S. 42–53.
- FLAIG, B.B./MEYER, T./UELTZHÖFFER, J.: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993.
- FRIEBEL, H. u. a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1994.
- FRIEDRICH, H.F./MANDL, H.: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: F.E. WEINERT/H. MANDL (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a. 1997, S. 237–293.
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 867–887.
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H.: Wissensanwendung im Handlungskontext: Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln. In: J. GERSTENMAIER/H. MANDL (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen u.a. 2000, S. 289–321.
- GÖTTE, M.: Volkshochschule in einer Industriegroßstadt. Untersuchungen zur Soziologie der Volkshochschule. Dortmund 1959.
- HEID, H.: Über die Qualität einiger Argumente, mit denen das Weiterbildungserfordernis legitimiert wird. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4 (1999), S. 340–348.
- HOFFMANN, W.: Individuum und Typus als Gegenstand der Lesekunde. In: Hefte für Büchereiwesen. XIV. Band. Leipzig 1930, S. 11–17.
- HRADIL, S.: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen 1987.
- HRADIL, S.: Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In: S. HRADIL (Hrsg.): Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen. Opladen 1992, S. 15–55.
- HRADIL, S.: Sozialisation und Reproduktion in pluralistischen Wohlfahrtsgesellschaften. In: H. SÜNKER/D. TIMMERMANN/F.-U. KOLBE (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt a.M. 1994, S. 89–119.
- KADE, S.: Altersbildung. Bd. 1 u. 2. Frankfurt a.M. 1994.
- KOHLI, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze der Sozialisationsforschung. In: K. HURRELMANN/D. ULLICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 303–320.
- KRUSE, A.: Bildung im höheren Erwachsenenalter. Ein aufgaben-, kompetenz- und motivationsorientierter Ansatz. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen ²1999, S. 581–587.
- KRUSE, A./RUDINGER, G.: Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: F.E. WEINERT/H. MANDL (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a. 1997, S. 46–86.
- LENZEN, D.: Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.) 1997, S. 228–247.
- LOSCH, B.: Ordnungsgrundsätze der Weiterbildung. Berlin 1988.
- LUHMANN, N.: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.) 1997, S. 11–29.
- MAYER, K.-U. (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Opladen 1990.
- MEISEL, K.: Weiterbildungsmanagement. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 430–442.
- MÜLLER, H.-P.: Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt a.M. 1992.
- NOLL, H.-H.: Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution. In: Soziale Welt, Sonderband 5 (1987), S.141–172.
- RADERMACHER, L.: Zur Sozialpsychologie des Volkshochschülhörers. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 43 (1932), S. 461–486.
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H./ERLACH, C.: Wissensmanagement in der Weiterbildung. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 753–768.
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H.: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: F.E. WEINERT/H. MANDL (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a. 1997, S. 355–404.
- RITZ, H.-O.: Die Bildungsinteressen der sozialen Schichten. Eine Untersuchung der Hörschaft

- der Volkshochschule Wuppertal, unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiter- und Angestelltenschaft. Köln 1957.
- SCHÄFFTER, O. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen 1991.
- SCHLUTZ, E.: Leitstudien zur Erwachsenenbildung. In: W. GIESEKE/E. MEUELER/E. NUISSL (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Frankfurt a.M. 1992, S. 39–55.
- SCHULENBERG, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart 1957.
- SCHULENBERG, W./LOEBER, H.-D./LOEBER-PAUTSCH, U./PÜHLER, S.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart 1978.
- SCHULENBERG, W./LOEBER, H.-D./LOEBER-PAUTSCH, U./PÜHLER, S.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979.
- SIEBERT, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999.
- SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1999, S. 54–80.
- STRZELEWICZ, W./RAAPKE, H.-D./SCHULENBERG, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966.
- STRZELEWICZ, W.: Demokratisierung und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1973.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim/München 1988.
- TIETGENS, H.: Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt a.M. 1994.
- TIETGENS, H.: Geschichte der Erwachsenenbildung. In: R. TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 25–41.
- TIPPELT, R.: Betrieb als Bildungsinstitution. In: Grundlagen der Weiterbildung. 10 Jahre GdWZ. 1 (2000), S. 13–15.
- TIPPELT, R.: Legitimationsmuster zur Begründung „lebenslangen Lernens“. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4 (1999), S. 330–339 (a).
- TIPPELT, R.: Bildung und soziale Milieus. Oldenburger Universitätsreden. Oldenburg 1999 (b).
- TIPPELT, R.: Die Volkshochschule Freiburg im Kontext allgemeiner Trends der Erwachsenenbildung 1946–1994. In: G. EIGLER/H. HAUPT (Hrsg.): Volkshochschule in Freiburg 1919–1994. Edition Isele 1994, S. 67–95.
- VOGEL, M.R.: Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zu Theorien- und Ideengeschichte. Stuttgart 1959.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstr. 13, 80802 München